

Meidel, Eva

Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 245-258. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Meidel, Eva: Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 245-258 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101492 - DOI: 10.25656/01:10149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101492>

<https://doi.org/10.25656/01:10149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

1. Zur Studie

1.1 Problemaufriss

*Schülerorientierung – das Thema mit den meisten Variationen*¹, so urteilt H. Limberg in den 80er Jahren über ein Postulat, das in den 70er Jahren in der schulpädagogischen Diskussion auftauchte und seitdem seine Entfaltung sucht. Dass und weshalb das Thema Schülerorientierung in der Musikdidaktik zu einem Dauerbrenner wurde, verdeutlicht sich bei einer geschichtlich-systematischen Betrachtung: Die bewusste Hinwendung zum Schüler – und das meint Schülerorientierung letztlich – ist das Ergebnis einer über Jahrzehnte andauernden Entwicklung, die in den späten 50er Jahren begann und bis in die 80er Jahre hinein die didaktische Diskussion dominierte. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage nach dem Verhältnis der Unterrichtsfaktoren Thema, Person und Gruppe. Das Ringen um eine angemessene Berücksichtigung der genannten Aspekte wurde durch diverse Einflussfaktoren motiviert und manifestierte sich in zahlreichen konzeptionellen Neu- und Umorientierungen dieses Zeitabschnitts. Den damit verbundenen Prozess nachzuzeichnen, war Aufgabe der Studie *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*², auf die sich die weiteren Ausführungen beziehen.

1.2 Forschungsmethodischer Ansatz

Die Frage nach der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik, und damit auch nach ihren Einflussfaktoren, hat innerhalb der historisch-didaktischen Erörterung bislang allenfalls punktuelle Beachtung gefunden: Entweder wurden *konzeptionelle* Einzeluntersuchungen vorgenommen, die historische Entwicklungszusammenhänge offen ließen. Oder aber das Kriterium Schülerbezug wurde innerhalb historisch-didaktischer Erörterungen lediglich am Rande mit abgehandelt. Diese Defizite versucht die genannte Studie auszugleichen, indem sie zum einen den Schülerbezug zum zentralen Kriterium einer systematischen Untersuchung musikdidaktischer Konzeptionen nimmt, zum anderen aus den gewonne-

¹ Limberg 1984, S. 64-66.

² Meidel 2002.

nen Einzelergebnissen Entwicklungstendenzen der Schülerorientierung in der Musikdidaktik ableitet. Die Arbeit trifft ihre Aussagen dabei auf der Basis hermeneutisch-analytischer Quellenarbeit.

Einen grundlegenden Aspekt bei der Untersuchung von Schülerorientierung bildet die Frage, inwieweit der Schüler innerhalb der drei didaktischen Strukturpfeiler Thema, Person und Gruppe Berücksichtigung findet.³ Unter dem genannten Blickwinkel werden Konzeptionen untersucht, die nach übereinstimmender Einschätzung in der kompendialen Literatur als richtungsweisend für die Zeit nach 1945 einzustufen sind.⁴ Da die musikdidaktische Entwicklung ab Mitte der 80er Jahre nicht mehr von komplexen konzeptionellen Entwürfen, sondern eher von einer *pragmatische(n) Defizitbearbeitung*⁵ geprägt ist, entzieht sich diese einer solchen Betrachtung. Weiterführende Ansätze schülerorientierter Musikdidaktik aus jüngster Zeit werden deshalb in der Studie nicht analytisch, jedoch hinsichtlich ihrer perspektivischen Möglichkeiten in einem Ausblick ergänzend berücksichtigt.

1.3 Untersuchungsaufbau

Die Aussagen der Studie über Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik basieren auf folgendem Untersuchungsaufbau:

In einem grundlegenden Teil wird das Theorem Schülerorientierung aus terminologischer, geschichtlicher und unterrichtsdidaktischer Sicht beleuchtet. In systematischer Sicht wird dabei ein Kriterienraster erarbeitet, das die wesentlichen Kennzeichen des Theorems aufgreift. Das Raster, das als analytische Basis für die musikdidaktischen Entwürfe dient, gliedert sich in die Bereiche Thema, Person und Gruppe. Berücksichtigt werden unter thematischem Aspekt subjektive Schülerinteressen, Planungspartizipation, Alltags- und Lebensweltbezug, verschiedenen Erfahrungsdimensionen und die Leitidee Mündigkeit, unter personalem Aspekt ganzheitliches, individualisierendes und freiheitliches Lernen sowie unter dem Sozialisierungsaspekt gruppenunterrichtliche Verfahren, symmetrische Kommunikation, Metareflexion und Projektorientierung. Im Hauptteil der Untersuchung werden die ausgewählten Konzeptionen auf der Basis des beschriebenen Kriterienrasters einer eingehenden Analyse unterzogen. Ziel ist es, die didaktische Repräsentanz des Schülers unter den aufgeführten Aspekten in den jeweili-

³ Vgl. hierzu Schulz 1981.

⁴ Untersucht wurden: Musische Erziehung (nach 1945); Alt: Didaktik der Musik (1968); Antholz: Unterricht in Musik (1972); Frisius: Auditive Wahrnehmungserziehung (1972), Roscher: Polyästhetische Erziehung (1976) und Integrative Musikpädagogik (1983); Lugert: Grundriß einer neuen Musikdidaktik (1975); Rauhe/Reinecke/Ribke: Hören und Verstehen (1975); Nykrin: Erfahrungerschließende Musikerziehung (1978); Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6 (1982) und Musikunterricht 5-11 (1983).

⁵ Weber 1999, S.36.

gen Konzeptionen differenziert offen zu legen. Die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen werden im Resümee-Teil der Arbeit zusammenfassend und systematisierend ausgewertet. Im Blickpunkt steht dabei die Frage nach maßgeblichen Tendenzen und Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik.

2. Untersuchungsergebnisse

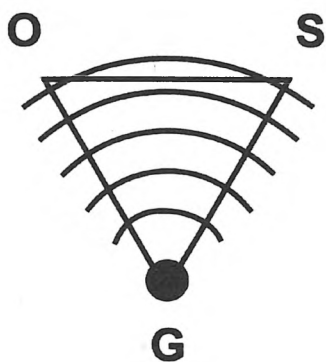
2.1 Tendenzen bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

Die Analysen der einzelnen Konzeptionen im Hauptteil der Arbeit zeigen, dass der Prozess der Schülerorientierung im Rahmen der musikdidaktischen Konzeptionsbildung verschiedene Perspektiven aufweist: Die Entwicklung der Schülerorientierung ist zum einen unter dem Blickwinkel der unterrichtlichen Faktorengewichtung interpretierbar. Zum anderen zeichnen sich verschiedene inhaltliche Ausformungen des Postulats ab.

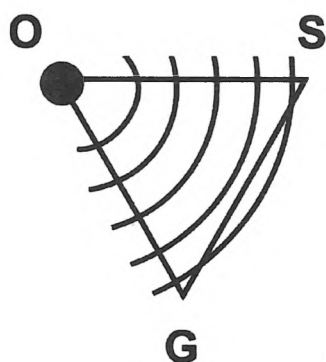
2.1.1 Wandel in der unterrichtlichen Faktorengewichtung

Ein grundlegendes Motiv der Konzeptionsbildung nach 1945 stellt die didaktische Gewichtung von Sach-, Person- und Gruppenaspekt dar: Vor dem Hintergrund eines musischen Erziehungsansatzes, in dem der Anspruch der Gemeinschaft dominiert, formiert sich gegen Ende der 60er Jahre eine Gruppe musikdidaktischer Konzeptionen, die im Kontrast zur musischen Erziehung die Primat der Wissenschaftsorientierung und Rationalisierung in den Vordergrund rücken. Damit gerät der Sachaspekt ins didaktische Zentrum. Innerhalb der sachorientierten Konzeptionen ist zu unterscheiden zwischen Entwürfen, die sich auf der Grundlage materialer Bildungstheorie am Anspruch der Musik orientieren (Alt, Antholz, Lugert, Ehrenforth/Richter), und Entwürfen, die zunächst einen formaltheoretisch subjektbezogenen Ansatz präferieren, diesen innerhalb der didaktischen Überlegungen jedoch material überformen (Frisius, Roscher). Beiden Ansätzen gemeinsam ist, dass sie die personalen Anliegen des Schülers sachbezogenen Aspekten nachordnen. Aus der Kritik am Primat der Wissenschaftsorientierung und der damit verbundenen Sachzentrierung in den genannten Konzeptionen bilden sich ab der zweiten Hälfte der 70er Jahre musikpädagogische Entwürfe heraus, die das bis dahin zurückgedrängte lernende Subjekt in den Vordergrund rücken. Anliegen dieser Konzeptionen ist es, den Schüler in seinen Bedürfnissen und Interessen im Musikunterricht ernst zu nehmen und seine Bedeutung gegenüber dem Sachaspekt zu stärken (Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin, Günther/Ott/Ritzel). Grob betrachtet, zeichnet sich somit eine Pendelbewegung der musikdidaktischen Konzeptionsbildung vom Gruppen-, über den Sach- zum Personaspekt ab.

Zentrierung des Gemeinschafts-
aspekts:
musische Erziehung



Zentrierung des Objektaspekts:
Alt, Antholz, Frisius, Roscher,
Lugert, Ehrenforth/Richter



Zentrierung des Subjektaspekts:
Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin,
Günther/Ott/Ritzel

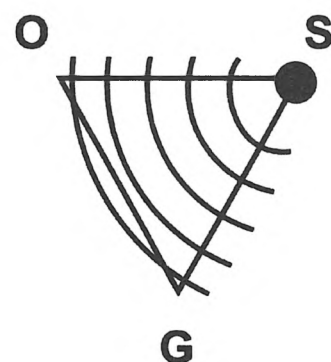


Abb. 1: Wandel der unterrichtlichen Faktorengewichtung; aus Meidel 2002, S. 350.

2.1.2 Ausprägungen von Schülerorientierung in begrifflicher, begründungstheoretischer und methodischer Sicht

Die konzeptionelle Entwicklung von der Gemeinschafts-, über die Sach- zur Subjektorientierung hat sich keineswegs sprunghaft vollzogen. Bei einem Blick in die Binnenstruktur des didaktischen Prozesses zeigt sich vielmehr, dass die Ausformung des Aspekts Schülerorientierung sowohl in inhaltlich-qualitativer als auch formal-quantitativer Form differenzierter verläuft.

Die erste Phase einer begrifflichen, phänomenologischen bzw. postulativen Annäherung wird im Wesentlichen von den sachorientierten Konzeptionen in der ersten Hälfte der 70er Jahre getragen. Über die Einführung des Begriffs einer subjektiven Hörkultur bei Antholz sowie über die musikdidaktische Öffnung für die soziologische Sicht des Schülers bei Lugert gerät der Aspekt des Schülers in die Diskussion der Inhalte. Einen Schritt weiter gehen Frisius und Roscher, indem sie mit dem Wahrnehmungsprimat erstmals ein subjektimmanentes Kriterium an den Anfang der musikdidaktischen Überlegungen stellen. In allen vier Konzeptionen überflügeln jedoch letztlich subjektbezogene Verkürzungen bzw. materiale Überhänge das didaktische Bewusstsein für den Schüler.

Die zweite Phase ist durch die begründungstheoretische Fundierung des Schülerbezugs in der Musikdidaktik gekennzeichnet. Dass das Subjekt als gleichberechtigter Faktor neben dem Aspekt der Sache in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen wird, ist erstmals bei Ehrenforth/Richter zu finden. Verantwortlich hierfür ist ihr Ansatz bei der neueren Hermeneutik, die von einem zirkelhaften Verstehen zwischen Subjekt und Objekt ausgeht. Die begründungstheoretische Entfaltung des Postulats Schülerorientierung zieht bei Ehrenforth/Richter allerdings keine didaktisch-methodische Stringenz nach sich.

Die methodische Perspektive für einen Musikunterricht, der den Schüler als gleichberechtigten Dialogpartner einbezieht, liefern in einer dritten Phase schließlich die subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel. Insbesondere erstere leisten hierzu einen entscheidenden Beitrag, indem sie den Handlungsaspekt in die Diskussion bringen. Das Ziel, den Handlungsspielraum des Schülers zu erweitern, wird bei allen Autoren verbunden mit der Forderung nach Individualisierung, Humanisierung und Demokratisierung im Musikunterricht. Nykrin verankert diese in den methodisch-didaktischen Perspektiven eines erfahrungserschließenden Musikunterrichts. Das besondere Verdienst von Günther/Ott/Ritzel ist es, eine praxisbezogene Operationalisierung insbesondere des Aspekts Planungspartizipation geliefert zu haben.

2.1.3 Einflussreiche Strömungen und Positionen bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik

Aus historischer Sicht können Anregungen zu einem stärkeren Personbezug grundsätzlich bis ins 17. Jahrhundert in der Unterrichtstheorie nachvollzogen werden. Innerhalb der Musikdidaktik lassen sich Bemühungen um bewusste Kindorientierung bis ins 18. Jahrhundert konkret zurück verfolgen,⁶ wobei die Entwicklung insbesondere durch philanthropische und reformpädagogische Ideen voran getrieben wurde. Wenn im Folgenden aktuellere, die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik nach 1945 beeinflussende Positionen beschrieben werden, so schwingt damit stets deren Geschichtlichkeit mit.

Grundsätzlich ist festzustellen: Die zunehmende Subjektorientierung in der Musikdidaktik, wie sie im vorstehenden Kapitel skizziert wurde, ist nicht das Resultat eines isoliert fachdidaktischen Prozesses. Sie hat sich vielmehr in einem komplexen Beeinflussungsfeld vollzogen, in dem sowohl allgemeindidaktische Strömungen als auch Impulse aus dem interdisziplinären Bereich eine entscheidende Rolle spielen.

2.2.1 Allgemeine Didaktik

2.2.1.1 Humanwissenschaftliche Positionen

Eine grundlegende anthropologische Orientierung schülerorientierter Allgemein- didaktik zeigt sich im Ansatz, dass der Lernende als Person aufzufassen ist. Aus ihm leiten sich zum einen die Forderung nach einer ganzheitlichen Betrachtung des Lernenden, zum anderen die Betonung seines Rechtes auf Eigenbestimmung ab. Beide anthropologisch motivierte Kriterien gehen in unterschiedlicher Ausformung in die musikdidaktische Theoriebildung bei Ehrenforth/Richter, Roscher, Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel ein. In methodischer Sicht konkretisiert sich die anthropologische Dimension im Handlungs- primat schülerorientierter Musikdidaktik.

Gemäß der humanistischen Psychologie geht die schülerorientierte Theorie vom Selbstverwirklichungsanspruch des Menschen aus. Einige richtungsweisende Erkenntnisse dieses Wissenschaftsbereichs gelangen über die allgemeine Didaktik auch in die Musikdidaktik: Die Forderung eines sozialintegrativen Führungsstils unter dem Aspekt mündigkeitsfördernder Kommunikation findet bereits bei den sachzentrierten Konzeptionen von Frisius, Roscher und Richter in vagen Ansätzen Berücksichtigung. Didaktisch-methodische Relevanz erlangt sie allerdings erst im Zuge der Demokratisierung des Musikunterrichts bei den subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/

⁶ Vgl. hierzu auch Schilling-Sandvoß 1997.

Ott/Ritzel. Letztere Entwürfe greifen darüber hinaus die vom Persönlichkeitspsychologen C. Rogers formulierte These, dass ein signifikantes Lernen nur als selbstbestimmtes und personales Lernen gelingen kann, in der Forderung nach interaktiven, individuellen und demokratischen Lernprozessen auf. Rauhe/Reinecke/Ribke und Günther/Ott/Ritzel machen zu diesem Zweck das gesprächstherapeutische TZI-Modell von R. Cohn nutzbar.

2.2.1.2 Unterrichtstheorie

Korrespondierend mit ihrer anthropologisch-humanpsychologischen Ausrichtung öffnet sich die schülerorientierte Musikdidaktik für die gesellschaftskritische allgemeine Unterrichtstheorie: Die vor allem von W. Schulz in seiner *Unterrichtsplannung*⁷ propagierte Forderung nach Emanzipation durch Schülermitbestimmung wird bei Günther/Ott/Ritzel Ausgangspunkt ihres Projektansatzes. Nicht explizit, jedoch implizit lässt sich der Einfluss der allgemeindidaktischen emanzipativen Planungstheorie auch bei Rauhe/Reinecke/Ribke und Nykrin nachweisen. Beide nämlich basieren wie Günther/Ott/Ritzel auf der Annahme, dass sinnstiftendes Musiklernen einen symmetrischen Diskurs über die zu behandelnden Inhalte verlangt. Auch die allgemeindidaktische Tendenz einer offenen Curriculumgestaltung findet in den genannten subjektorientierten Konzeptionen ihren Niederschlag. Sämtliche Autoren betonen diesbezüglich die Bedeutung eines situativen Planungsansatzes. Einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik nimmt ebenfalls die formale Bildungstheorie ein, mit der sich der Ruf nach kritischer Mündigkeitserziehung verbindet. Ihr pädagogisches Ziel, die Möglichkeiten des Subjekts unter dem Aspekt der Selbstentfaltung zu fördern, lässt sich in den Konzeptionen von Frisius und Roscher nachweisen. Die Konsequenz des formalen Ansatzes, auf materiale Inhaltsbestimmungen zugunsten subjektiver Autonomie zu verzichten, wird allerdings erst bei Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel durchgehalten.

2.2.1.3 Schulpolitik

Die gesellschaftskritische Orientierung der Unterrichtstheorie ist eng mit einer Problematisierung der institutionellen Bedingungen von Schule verknüpft. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der musikdidaktischen Konzeptionsbildung wider: Erste Ansätze einer gesellschaftskritischen Sicht von Schule und Musikunterricht finden sich bei Frisius und Roscher, die das gängige Schulsystem als ästhetisch determinierend und einengend in Frage stellen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem lernhinderlichen Status quo von Schule führt die Musikdidaktik mit Nykrin, welcher differenziert auf die enge Verflochtenheit von institutionellen Rahmenbedingungen und musikunterrichtlichen Möglichkeiten eingeht. Eine ähnlich kritische Position artikuliert sich bei Günther/Ott/Ritzel.

⁷ Schulz 1981.

In der Diskussion um die institutionelle Problematik formiert sich im allgemein-didaktischen Bereich eine Bewegung, die für die Humanisierung von Schule und Lernen eintritt. Eine führende Rolle übernimmt dabei H. v. Hentig mit seinem Plädoyer für erfahrungsbezogenes Lernen, was musikdidaktische Konsequenzen hat. Denn sein Konzept der ästhetischen Erziehung initiiert die musikdidaktische Wende von einer strengen Sachbestimmung des Musikunterrichts hin zur Reflexion subjektbezogener Aspekte. Frisius und Roscher rücken unter diesem Blickwinkel erstmals den Wahrnehmungsbereich des Schülers in den musikdidaktischen Mittelpunkt. Auch Ehrenforth/Richter klinken sich in die Humanisierungsbewegung ein, indem sie gegen entfremdetes Lernen zugunsten einer individuellen Erfahrungsbildung votieren. Innerhalb der subjektorientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel besteht die Übernahme der Idee des Humanen schließlich übereinstimmend darin, den Schüler ganzheitlich, unter Einbezug seines konkreten Fühlens und Handelns also, zu sehen.

2.2.2 Interdisziplinärer Bereich

Neben dem Einfluss der zunehmenden Subjektorientierung innerhalb der allgemeinen Didaktik spielt bei der fachspezifischen Entwicklung von schülerorientierter Musikdidaktik die Bestimmung dessen, was Musik ist, eine entscheidende Rolle. Denn die Grundlegung einer musikdidaktischen Konzeption ist unweigerlich an die Frage nach dem Wesen ihres Unterrichtsgegenstandes selbst gekoppelt. Die Musikdidaktik hat hierzu vor allem Impulse aus dem interdisziplinären Bereich rezipiert. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Musikunterrichts – der Musik – führt dabei zugleich zu einer Neubestimmung des Faktors Schüler.

2.2.2.1 Hermeneutik

Die Frage nach dem Verhältnis Musik-Schüler beantwortet Alt 1968 noch eindeutig aus der Warte der Sache, wonach der Alleinanspruch des autonomen Kunstwerks die Konstituierung des Musikunterrichts diktiert. Die Person des Schülers gelangt erst bei den Alt folgenden sachorientierten Konzeptionen der 70er Jahre sukzessiv und in immer wieder neuen Teilaspekten ins musikdidaktische Bewusstsein. Ein konsequenter Einbezug des Schülers ist schließlich bei Ehrenforth zu konstatieren. Entscheidend hierfür ist Ehrenforth's Auseinandersetzung mit der neueren Hermeneutik. Aufgrund Gadamer's These vom Verstehen als einem zirkelhaften Gespräch unter gleichberechtigten Partnern verlässt Ehrenforth die musikästhetische Auffassung des autonomen Kunstwerksanspruchs und verlagert sein musikdidaktisches Interesse folgerichtig auf den Aspekt des Verstehens im musikbezogenen Dialog. Damit relativiert der Autor den bislang sachbezogenen Überhang musikdidaktischen Denkens zugunsten einer verstärkten Hinwendung zum Schüler. Der Lernende erhält eine neue Rolle im Musikun-

terrichtet. Er ist nicht mehr nur Vollstreckungsgehilfe sachbezogener Vorausansprüche, sondern gleichberechtigter Dialogpartner neben der Sache Musik. Richter didaktisiert Ehrenforths hermeneutischen Ansatz, indem er die Erfahrung des Schülers ins Zentrum der Unterrichtsplanung rückt. Damit tritt nun der Schüler in seinem ganzen existentiellen Sosein – zumindest theoretisch – in den didaktischen Focus. Die Tatsache, dass Richter die Erfahrung des Schülers ausschließlich vom Sachaspekt aus und ohne die Selbstäußerung des Lernenden antizipiert, führt allerdings dazu, dass bei ihm der hermeneutische Ansatz in seiner praktischen Erscheinung letztlich doch in sachorientierte Didaktik umschlägt.

Die von Ehrenforth eröffnete hermeneutische Perspektive wird in der Folgezeit zu einem maßgeblichen Bestandteil der subjektbezogenen musikdidaktischen Konzeptionen: So legen Rauhe/Reinecke/Ribke dem handlungsorientierten Musikunterricht den hermeneutischen Erklärungsansatz in Kombination mit kommunikationstheoretischen Annahmen zugrunde. Aus der hermeneutischen Position leiten sie die pädagogische Forderung nach einer Emanzipation des Schülers gegenüber musikästhetischer Dogmatik ebenso ab wie ihr didaktisches Kategoriensystem. Insbesondere die Kategorie der Kommunikationsbezogenheit impliziert – gegenüber Richter – eine Verlagerung des hermeneutischen Gesprächs in den Kompetenzbereich des Schülers. Ohne direkt auf Gadamer Bezug zu nehmen, geht auch Nykrins Entwurf von der Idee des dialogischen Verstehens aus. Entgegen Rauhe/Reinecke/Ribke konzentriert sich Nykrins didaktischer Blick dabei vornehmlich auf die Subjektseite des Verstehensprozesses. Die Hermeneutik erfährt hierdurch eine pädagogische Polarisierung, mit der sich das von Gadamer proklamierte dialogische Gleichgewicht auf die Subjektseite des Verstehens verlagert. Während Nykrin eine fachwissenschaftliche Erfahrungskompensation immerhin formal annahmt, gerät bei Günther/Ott/Ritzel der hermeneutische Gleichberechtigungsanspruch zu Lasten des Objekts schließlich ganz aus dem Blick. Die subjektorientierten Konzeptionen weisen somit zwar übereinstimmend eine Inanspruchnahme des hermeneutischen Aspekts, jedoch dessen unterschiedliche Pointierung auf.

2.2.2.2 Kommunikationstheorie

Einen zur neueren Hermeneutik kompatiblen Beitrag in der Frage nach dem Unterrichtsgegenstand Musik liefert in den frühen 70er Jahren die Rezeption der Kommunikationstheorie. Die Einführung des Kommunikationsbegriffs sollte einerseits zu einer Verwissenschaftlichung der musikdidaktischen Diskussion beitragen, indem der Gegenstand informationstheoretisch beleuchtet wurde. Andererseits sollte damit ein neues Musikverständnis begründet werden, nach dem Musik gemäß dem informationstheoretischen Sender-Empfänger-System als interaktiver Akt verstanden wird, an dem das Subjekt maßgeblich beteiligt ist. Für die Entwicklung der Schülerorientierung bedeutet die kommunikationstheoreti-

sche Perspektive, dass der Absolutheits- und Autonomieanspruch von Kunst zugunsten des Subjekts relativiert wird. Indem Kunst als Prozess beschrieben wird, erhält Musikkernen eine interaktive, kritisch-emanzipative Konnotation, die erstmals von Frisius, und später auch von Roscher, in eine produktionsorientierte Didaktik übergeführt wird. Die subjektive Wahrnehmung des Schülers avanciert dabei zu einem thematischen Schwerpunkt der Musikdidaktik. Die jeweiligen emanzipatorischen Zielsetzungen einer auditiven Wahrnehmungsschulung bzw. einer Einübung in kritisches Kunstverhalten münden bei beiden Autoren allerdings im Problem eines inhaltlichen Formalismus: Mit der funktionalen Interpretation von Musik gerät die Frage nach dem Sinn von Musik didaktisch ins Hintertreffen. Eine personale Signifikanz musikalischen Lernens wird somit weder von Frisius noch von Roscher für den Schüler eingeholt.

Dieses durch die kommunikationstheoretische Hypertrophierung entstandene Defizit an personaler Bedeutung findet eine Lösungsperspektive bei Rauhe/Reinecke/Ribke. Indem die Autoren der kommunikationstheoretischen Musikauffassung die hermeneutische Position zur Seite stellen, wird die formalistische Frage nach dem Verhalten des Schülers durch die semantische nach dem Sinnverstehen ergänzt und vertieft. Die musiktheoretische Synthese beider Aspekte sehen Rauhe/Reinecke/Ribke dabei im Handlungsaspekt. Musik wird dem gemäß als Handlungsablauf mit sozial-interaktiver wie auch hermeneutisch-kommunikativer Qualität interpretiert. Die Kombination des kommunikationstheoretisch-hermeneutischen Ansatzes von Rauhe/Reinecke/Ribke lässt sich auch in den subjektorientierten Konzeptionen der Folgezeit nachweisen. Im Gegensatz zu ersteren erhält die Auseinandersetzung mit dem Wesen von Musik bei Nykrin und Günther/Ott/Ritzel jedoch keinen konzeptionell erkenntnisleitenden Stellenwert. Vielmehr fließt die Bestimmung des Gegenstandes Musik in die jeweiligen didaktischen Überlegungen begleitend mit ein: bei Nykrin, indem er Musik interaktiv als Funktion des Handelns bestimmt und hieraus Konsequenzen für Erfahrungserschließung zieht; bei Günther/Ott/Ritzel, indem sie sich von der gängigen Objekt-Didaktik distanzieren und einem auf interaktive Offenheit angelegten prozessualen Musikbegriff das didaktische Wort reden.

2.2.2.3 Sozialwissenschaften

Die Rezeption der Sozialwissenschaften ist weniger mit der Wesensbestimmung des Unterrichtsgegenstandes Musik verbunden, als vielmehr mit der Frage nach seiner Bedeutung und Verankerung innerhalb der Gesellschaft. Die diesbezüglichen Erkenntnisse lösen eine Diskussion um die traditionellen Inhalte des Musikunterrichts aus, welche auf die schülerorientierte Musikdidaktik abfährt. Ein wichtiges Resultat der sozialwissenschaftlichen Reflexion ist die Erkenntnis, dass Musik immer sozial vermittelt ist, und dass der diesbezügliche Vermittlungsprozess niemals hinreichend aus musikwissenschaftlicher Sicht analysierbar ist. Ent-

scheidend ist vielmehr auch die Frage nach dem sozialen und kulturellen System, in dem Musik stattfindet. Die Sozialwissenschaft steuert für die Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik damit die Erkenntnis bei, dass ein Musikunterricht, der subjektiv bedeutsame musikbezogene Erfahrungsbildung anstrebt, die gesellschaftliche Komponente auf allen didaktischen Ebenen berücksichtigen muss.

Einen ersten konzeptionellen Beitrag in diese Richtung liefert Antholz, indem er den Musikunterricht – entgegen Alt – an der gesamten bestehenden Musikkultur in der Gesellschaft orientiert wissen will. Während sich Antholz' Tribut an die soziologische Debatte auf den inhaltlichen Aspekt beschränkt, stellt der gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansatz bei Frisius und Roscher in Verbindung mit der ästhetischen Theorie Hentigs ein konzeptionell durchgängiges Motiv dar, das sich in den Forderungen nach sozialer Interaktion und Kommunikation – ohne planungsrelevante Konsequenzen allerdings – manifestiert. Zur alleinigen konzeptionsbestimmenden Basis wird die Sozialwissenschaft bei Lugert. Mit der These, dass Musik als soziale Tatsache aufzufassen sei, stellt der Autor zwei Forderungen auf, die den Inhalt des Musikunterrichts neu definieren. Lugert will zum einen den gesamten Bereich musikalischer Phänomene thematisiert, zum anderen Musik als gesellschaftliches Phänomen gründlich reflektiert wissen. Verbunden mit Überlegungen zur Relevanz der Inhalte in der gesellschaftlichen Alltagssituation, zu den Hörpräferenzen, Interessen und zum Musikbewusstsein der Schüler weist dieser Ansatz auf einen starken Bezug zum Lernenden hin. Dass die Didaktik Lugerts dennoch als sachorientiert einzustufen ist, begründet sich letztlich in der materialen, kognitionslastigen Verselbstständigung des soziologischen Ansatzes.

Dieser Gefahr entgehen Rauhe/Reinecke/Ribke, indem sie die sozialwissenschaftliche Reflexion innerhalb ihres interdisziplinären Ansatzes zwar zu einer wichtigen Komponente erheben. Sie dominiert die Didaktik jedoch nicht. Vielmehr trägt die sozialwissenschaftliche Perspektive dazu bei, die musikalischen Rezeptionsbedingungen beim Schüler zu erhellen und damit dessen emanzipatorische Kompetenz zu fördern. Über die Kategorie der Interaktionsbezogenheit verankern die Autoren die gesellschaftliche Perspektive von Musik zudem auf der sozialen Ebene des Musikunterrichts und weisen ihr damit erstmals didaktisch-methodische Bedeutung zu. Auch bei Nykrin ist der Anspruch gesellschaftlicher Reflexion in das Erziehungsziel einer personal bedeutsamen Erfahrungsbildung beim Schüler didaktisch konsequent integriert, indem er für eine kritische Auseinandersetzung des Schülers mit gesellschaftlicher Musikwirklichkeit (insbesondere der Musik der Massenmedien) sowie für eine demokratische Diskurspraxis plädiert. Eine - Nykrin ähnliche - gesellschaftliche Erfahrung thematisierende Ausgangsposition liegt auch bei Richter vor, wobei dieser jedoch auf eine weitere Auseinandersetzung phänomenologischer und sozialkommunikativer

Art verzichtet. Erst mit der späteren Toposdidaktik von Ehrenforth gerät der Aspekt der gesellschaftlich-musikalischen Lebensrealität des Schülers thematisch ins Zentrum. Bei Günther/Ott/Ritzel schließlich manifestiert sich die sozialkritische Ausrichtung in ihrem formaltheoretisch geprägten Projektansatz. Ausgehend von der Forderung, dass der Schüler Subjekt seines Lernens sein solle, treten sie für eine Öffnung des Musikunterrichts bezüglich aller Erscheinungen der gesellschaftlichen Musikkultur sowie für demokratische Unterrichtsstrukturen ein. Denn nur so thematisiere Musikunterricht die Inhalte, die die Lernenden in ihrem Alltag faktisch tangieren.

2.3 Schülerorientierung durch die Didaktiken der Alltagswende

Schülerorientierte Musikdidaktik ist - so zeigen die obigen Ausführungen - das Ergebnis einer Verknüpfung pädagogischen und interdisziplinären Zeitgeistes. Humanwissenschaftliche, unterrichtstheoretische und schulpolitische Positionen der Allgemeindidaktik korrelieren mit musikdidaktisch relevanten Impulsen der Hermeneutik, Kommunikationstheorie und Sozialwissenschaft. Während erstere die allgemeine Grundlage für ein didaktisches Denken, das den Lernenden als Subjekt seines Lernens annimmt, bieten, ermöglichen letztere die entsprechende Kompatibilität des Unterrichtsgegenstandes Musik. Ziel der musikdidaktischen Entwicklung ist es, den Schüler so zu qualifizieren, dass er seinen musikalischen Lebensalltag handlungskompetent bestehen kann. Ihren konsequentesten Niederschlag findet diese Entwicklung, die als Alltagswende in der Pädagogik bezeichnet wird, in den Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Nykrin und Günther/Ott/Ritzel. Dass der Fortschritt durch die Alltagswende dabei nicht nur Beifall verdient, zeigt eine kritische Betrachtung des dadurch neu formierten Faktorenverhältnisses zugunsten eines Überhangs des Subjekt- bzw. soziologischen Aspekts. Wenn auch das Postulat der Schülerorientierung daher im Zeichen einer ausgewogenen Faktorenbalance bis heute Anlass zur Weiterentwicklung gibt, ist ungeachtet dessen das Verdienst der Musikdidaktiken der Alltagswende um den Schüler aufgrund ihrer vernetzenden Integration subjektbezogener Strömungen in historischer Sicht nicht hoch genug zu schätzen.

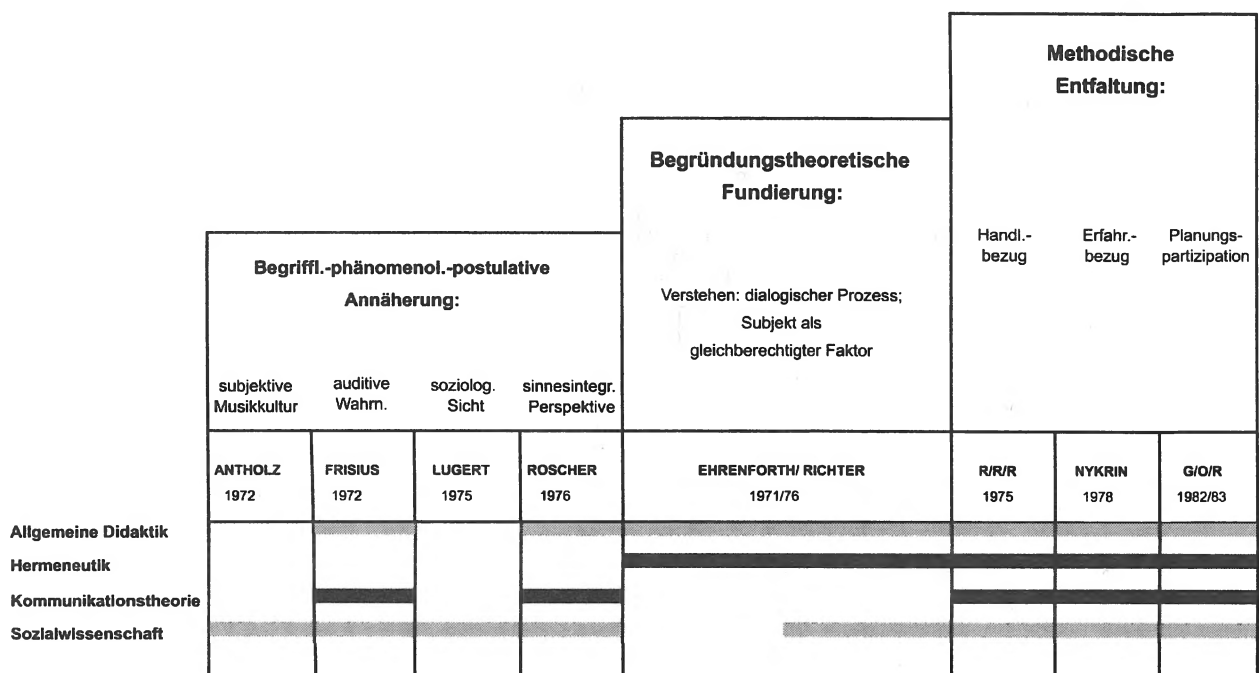


Abb. 2: Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik: Ausformungen und Einflussfaktoren; aus Meidel 2002; S. 362 (leicht verändert).

Literatur

- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Düsseldorf, 3. erw. Aufl. 1973
- Antholz, Heinz (1972): Unterricht in Musik. 2. erw. Aufl. Düsseldorf
- Ehrenfort, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Frankfurt am Main
- Frisius, Rudolf (1972): Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen. In: Kraus, E. (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der Neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz 1972, S. 156-167
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F. (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F. (1983): Musikunterricht 5-11. Weinheim und Basel
- Limberg, Heribert (1984): Schülerorientierung – das Thema mit den meisten Variationen – Kritische Anmerkungen zu einem Projekt. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. H. 28/1984. Regensburg
- Lugert, W. D. (1975/1983): Grundriß einer neuen Musikdidaktik. Stuttgart
- Meidel, Eva (2002): Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945. Frankfurt am Main u.a.. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder. Regensburg
- Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W. (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main
- Roscher, Wolfgang (1976): Polyästhetische Erziehung. Köln
- Roscher, Wolfgang (1983 u. 1984): Integrative Musikpädagogik. Teil I und II. Wilhelmshaven
- Schilling-Sandvoß, Katharina (1997): Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 6, hrsg. Von E. Nolte und R. Weyer. Frankfurt u.a.
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. 3. erw. Aufl., München/Wien/Baltimore
- Weber, Martin (1999): Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre. In: Diskussion Musikpädagogik 2/1999, S. 15-41

Dr. Eva Meidel
Krumme Gasse 14
97421 Schweinfurt
Email: evameidel@web.de